

教育と世界観

松田高志

(一)

現代という時代は、人間について驚くほど多量の知識を有しているが、しかし又現代ほど「人間とは何か」が分らなくなっている時代はないと云われる。その際、「人間とは何か」は、無論「全体としての人間は何か」ということであるが、それは、単に「人間の部分」(生理、心理……)や「部分としての人間」(生物の「種」としてのヒト、歴史、社会の構成員等)についての知識ではなく、いわば「宇宙における人間の地位」(M. シェラー)、ないしは人間としての存在の意味の自覚によって統合された人間理解を意味する。

この意味で「人間とは何か」が、現代において分らなくなっているのであるが、それは、人間についての膨大な、しかも幾重にも錯綜した知識の故に、かえって人間のまとまった全体像が画けなくなったからであるとも考えられる。しかしより根本的には近代的思惟の性格として、後にも述べるように人間を全体として理解することへの消極性、更に云えば断念があったということが考えられよう。

しかし今日、更に大きな問題であると思われるのは、全体としての人間がはっきりしなくなっているということ自体、人間(自分)にとって何を意味するかが分らなくなっているということである。もしそうだとすれば、これは、現代の人間にとって根本に関わる問題であると云わねばならない。これ迄の歴史において、常に何らかの全体としての人間の理解が一般に存していた。確かにそれが疑われ、失われるような時代もあったが、しかしそれは、少なくとも危機感において新たに模索されるか、あるいは既に新たなものが台頭している過渡期であり、全体としての人間理解が問題にならないような時代ではなかったであろう¹。

ところで以上の傾向は、今日の我が国の教育において特に顕著である。今日ほど教育が論議され、教育活動が盛んな時もないように思われるが、しかし教育理想、教育目標がこれほど乏しい時代も又珍しいであろう。教育において願われ、めざされる人間像やそれを支える人生観、世界観が曖昧なままで、あるいは敢て問おうとしない形で教育は過熱しているようである。これは、まことに奇妙なことであり、教育の空洞化としか云えない。

ここにおいて、明らかに人間観、世界観への関心が薄れ、しかもそれが人間(自分)にとって何を意味するかが気づかれなくなっていることが見られよう。

人間は、「形而上学的動物」とであると云われるが、何らかの世界(宇宙)理解、従って「宇宙の中の人間(自己)の地位」(自己の存在の意味)の自覚なしには人間は存在しえない。人間は、全体的な世界理解—実存的自覚においてのみ生きうるのである。世界理解が、曖昧であ

ったり、矛盾を含んでおれば、その曖昧さ、矛盾によってその人間の生は規定される。普段は殊更意識されないにしろ、世界理解において一切が解釈され、意味づけられており、その中でのみ人間は生きている。この世界理解は、広い意味での世界観と云える。（普通言われる世界観は、観念化された一定の立場を意味することが多い。しかし「観」は、総合的、全体的見方を意味するだけでなく、あらゆる見方、立場を捨て去る方向での全体知をも意味する²。ここでは、差当り両方を含んだ広い意味で考えたい。）これは、無論いかなる科学的認識も含みうるが、しかし結局自己のあらゆる経験と思惟によって開かれた自覚による全体知である。従ってそれは、当然人によって深浅、広狭、千差万別である。しかもその性格の故に容易に絶対化され、諸世界観の深刻な対立も生じる。

近代の諸学問は、それ迄の神学的、形而上学的思惟に対し、世界理解の普遍妥当性（誰にとっても何の前提や飛躍もなしに承認しうることをめざしたと云えよう。しかし普遍妥当性をめざす限り、個々人の独自の自覚内容は捨象せざるをえない。そこに例えば、科学的社会主義と云われる立場も生じる。これは、個々の自覚内容を捨象する故にもはや真に全体的世界理解とは云えないのであるが、しかし又科学性を徹底させようとする立場からすれば、なお価値判断を含む故に真に科学的ではない。

かくて普遍妥当性をめざす科学は、価値判断を除いた世界認識にならざるをえず、又その実証性の追求は、対象領域によってそれにふさわしい方法論を要する故に専門化せざるをえない。そのような科学の細分化された、没価値的（wertfrei）認識は、いかに多く集められても全体的世界理解とはならない。そこに科学的立場における全体理解への断念があり、世界の全体理解は、個々人の問題として私的領域に帰せられる。

これは、科学の立場の自己規制であり、いわば一種の禁欲主義であるが、しかし一転すれば普遍妥当性を持たぬ全体的世界理解は、単なる主観的産物として、共に語り、追求し合うに値しない事柄として軽視されかねない。実際、科学の著しい発展とその輝かしい成果は、人間の進歩であり、人間の幸福を益々増大させるものと見られ、その威力を前にして全体的理解はもはや無用の如くに見え、それへの関心は薄れざるをえなかったとも云える。

今や、一方には確固とした共通の、しかし細分化された没価値的認識があり、他方には鍛えられることなく不確かで恣意的な価値判断が存することになる。このような中においても、全体的世界理解なしにはありえない人間は、一面において科学的認識によって極めて合理的でありながら、他面充分な自覚なしに非合理的な価値観に流されるという矛盾した生き方にならざるをえない。これも一つの世界観の立場とも云えるが、しかし根本的にはいわば「世界忘却」ないし「人間忘却」と云わなければならない。全体としての世界、全体としての人間に真摯になることよってのみ、真に人間でありうるからである。

尤も今日と云えども従来からあるように、世界観を絶対化し、この「世界忘却」、「人間忘却」の傾向に対決している立場もある。これは、自己の立場を単に主観的なものとは考えず、誰にも妥当するものとしてその布教、宣伝に努める。しかしこの立場は、その絶対性を固守する故に他の世界観と対立し、四分五裂する。従ってそれは、一般に対し世界観への一層の不信心、

無意味感を呼び起すことにもなる。このように自己の世界観を唯一絶対化する立場も又、後に述べるように別の形の「世界忘却」、「人間忘却」と云わざるをえない。

以上の問題は、先にも述べたように今日の教育にとって決定的に重大な問題である。教育は、云う迄もなく真に人間らしい人間への生成をめざすものである。従って世界観的自覚へと目覚めさせることなしには、真の教育とは云えない。しかし以上からも明らかのように、教育は一体世界観的自覚にまともに取組みうるのか、という問題がある。これは、まさに教育の存立に関わる問題である。以下この問題について考えたい。

(二)

まずこの問題に関し、いわば古典的な例とも云える M. ヴェーバーの「職業としての学問」(Wissenschaft als Beruf) に見られる所論を検討したい。

これは、大学教育に関するものであるが、要約して云えば、教師は、教場において「予言者」や「煽動家」や「人生の指導者」であるべきではなく、物事の考え方、方法論を示すと共に事実連関の認識を促し、それぞれの立場、思想の内的整合性を明らかにしていくべきなのである。要するに教場において特定の価値観を学生に押しつけてはならず、ひたすら没価値的でなければならない。

これに対し、没価値性に徹すること自体、「体制」イデオロギーへの有効な批判を為しえず、結局それを容認することになる、との反論がある。ヴェーバーの立場は、没価値的と云ってもイデオロギーや世界観に無関心である訳ではなく、むしろいかなるイデオロギー、世界観に対しても事実連関を洗い直し、内的、論理的整合性を問うていくのであるから、単純に「体制」イデオロギーを容認するものであるとは云えない。

しかしヴェーバーの云うように、そもそも教育において学問の専門性、没価値性に徹することが果して可能であろうか。彼が云うように、確かに「予言」や「煽動」は、もはや学問でも教育でもない。それをいかに被教育者が求めても教育的に思い留まらねばならない。それがいかに大切と思われるものであれ、否そうであればあるほど、それは、被教育者の自覚によるものとならなければならない。自覚(主体的な思惟、判断によると共に覚醒でなければならない)を無視する「煽動」、「予言」等、要するに「注入」(インドクトリネーション)は、教育の自己矛盾である。

とは云え、「注入」の愚を避ける為に、ヴェーバーのように没価値性に終始すればそれでよいだろうか。その場合、被教育者の「自覚」を促すことが出来るだろうか。「自覚」を真に促すのは、やはり教育する者自身のいわば実存的重みを持つ「自覚」ではないだろうか。

この問題を詳細に論じようとすれば、被教育者の「発達段階」をも考慮しなければならないが、これは後で触れるとして、差当たり次のことを問題にすべきであろう。

それは、そもそも「事実」とか「事実連関」とは何か、という問題である。これは、解釈学

的立場において大いに議論されている問題であるが、人間の生にとって全く無関係で無意味な事柄は、いかに確かに知りうるとしても敢て「事実」とか「事実連関」とは云われない。いかなる場合も、人間にとって有意味的連関を持ったものに限られる。

歴史は、それこそ無数の事象によって成立っているが、しかし歴史学において「事実」として取り出されるものは、常になんらかの有意味的連関を持っている。それは、一定の手続きに従って、一切の解釈（価値判断）を避けて取り出されたとしても、その「事実」の提示は、直接表明されないにしろ、その「事実」に含まれる歴史全体への連関性と提示する人間の内的関心を同時にもたらしめている。それらは（実際は一つにつながったものであるが）、その人間のあらゆる価値観、世界観と切り離せないものである。無論この「含蓄されたもの」は、受取り手の自由な思惟と想像力に任されるのであるが、それでも一定の刺激を与え、一定のものを喚起する。つまり受け手の価値観、世界観によってそれぞれ異なって受取られながら、なお共に語り合えるものを喚起する。

例えば、ある一つの時代を研究する場合、歴史学である以上実証的に事実を掘り起していかなければならないし、それからはずれることは出来ないが、その中で研究者が歴史に対し、又その特定の時代に対しいかに強い関心や情熱を持っていたとしてもそれは自由である。その関心や情熱は、決して表面に出ないにしろ、その含蓄するものは極めて重要である。それは、研究そのものの質とか生命を決定する。その場合いかに実証的な研究であれ、研究者が実際にどれだけ生き生きした関心や想像力を持つかによって、受取り手の関心や想像力の広がり違ってくる。このように、「含蓄するもの」が豊かであればあるほど、その「事実」認識は、生きたものであり、重要性を増すのである。

これは、教育において決定的に重要な点である。いかに客観的な、価値判断を含まぬ「事実」認識の提示も、そこには提示者の関心とそれと一つにつながった全体への連関性が含まれている。この「含蓄されたもの」が乏しければ、それだけその知識は魅力（生命）を失い、教育的意味を減じる。もしもそれが無くなれば、いわば知識の残骸であり、受取り手は、無意味な記号を機械的に暗記させられるに等しい。このような関心や想像力を喚起する力を無視した知識の伝達は、人間の精神的生命を破壊する以外の何ものでもない。

これは、歴史に関することだけではなく、例えば理科の授業において教材として一本の花を取り上げるとしても、その取り上げ方の中に教師の価値観、世界観が含まれるのであり、それを世界観として云うことなしに子供に大きな感化を与えるのである。教授法、学習法がいかなるものであれ、世界全体への連関性の広がりを持った教師の生き生きした関心こそ、子供の学習意欲をひき起す最大の力である³。

ところで、「事実」認識の提示が、何らかの価値観を含蓄しているとしても、無論勝手な価値判断が許されるという訳ではない。ここに二つの方向への緊張がなければならない。すなわち、あく迄も恣意的な価値判断を避けて客観性へ向う方向と、それにも拘らず同時に全体への生き生きした連関性を豊かに広げていく方向である。この両方向への緊張こそ最大の教育的作用を及ぼすのである。客観性の方向は、誰もが等しく参加しうる為であり、全体への連関性の

方向は、受取り手が自由な想像力において自分自身の生きた知識としうる為である。

かくて教育において、いかに「事実」認識の提示と云えども単純に没価値的であるとは云えない。ヴェーバーが非難するように、教師の勝手な解釈や価値観の押しつけがあってはならないが、しかし教師の価値観、世界観を度外視することもその知識を生命なきものにし、教育的に無意味なものにする。要するにいかなる「事実」認識の提示にも、構造的に、そのまま受取りうる客観性の面と自由な思惟と想像力にまかされる面が切り離し難く結びついている。その意味で、ヴェーバーのように没価値性と価値判断をはっきり二分し、後者を教育の外に押しやることは、学問や教育に世界観やイデオロギーを安易に持ち込むことと同じほど危険である。いずれも「事実」認識の構造的性を無視し、その生命を奪うからである。

(三)

それでは、教育において「事実」の提示ではなく、教育する者の人生観、世界観そのものを直接示すということは、いかに考えられるべきであろうか。この問題に入る為に、先ず次のことを考えておかねばならない。

既に述べたように、一方には世界観は、共に論議し、追求しうる事柄ではなく、信念というような私的領域に属するものとする考え方があり、他方には一般に宗教に見られるように、普遍的な真理の問題であるとして、唯一絶対性を主張する立場がある。両者は、全く相反するが、しかし共通しているのは、一つの世界観的立場が他の立場と共に真理を追求するという「共同性」を原理的に持ちえないとしている点である。世界観を私的領域に帰する限り、それぞれのいわば「好み」をどちらが正しいか論議するようなことになり、それは全く無意味であり、他方世界観を普遍的真理の問題とする限り、自己の世界観の絶対性を信じる故に対立する世界観を否定せざるをえない。

しかし果してそこに共に語り合い、問い合えるような「共同性」はありえないのだろうか。もしないとすれば、そもそも教育というような共同の場において世界観を取り上げることは、本来無意味なことになる。

この全く対立した二つの立場をよく見れば、その根底に次のような共通した真理観が存しているように思われる。簡単に言えば、認識が真実なものであれば、いわば貨幣のように誰においても同形、同質でなければならない、あるいは真理は、誰においても同形、同質なものとして受取られなければならない、という考え方である。自然科学の立場は云う迄もないが、世界観の普遍性を主張する立場も、その世界観を一定の教義、信条として固定化する。

ところで、この点に関し、以上とは違う考え方をしようとするのが、ディルタイ以降のいわゆる「精神科学」の立場であろう。自然科学においては、恣意的主観が入り込まないように実験装置や測定器その他の方法により、認識主観を限定し、誰もが同一の認識内容を持ちうるようにするのに対し、「精神科学」における「理解」Verstehen は、認識主観を限定せず、価値感情をはじめ、主観の一切の働きによる全体的認識をめざし、それによって自然科学的認識以

上に対象に接近し、それをよりリアルに認識しようとする。

無論その際、認識者に由来する主観的要素を取り除くことは原理的に出来ない。しかしそれは、自然科学的に見られる無記の対象を主観的に色づけして見るということではない。むしろ自然科学的認識の方が、対象そのものとは無関係にこちらにとって有用な認識枠を設定する故に、かえって「理解」より主観的であるとも云える。（確かに個々の人間の恣意が入り込まない故に一応客観的とも云われるが、しかしその認識の確かさは、本来的には「客観性」ではなく、「普遍妥当性」と云うべきものである。）

「理解」は、認識主観の枠を持たず、むしろなるべくそのような枠を取り払い、全ての認識能力を発揮させることによって対象を全体的に、従ってよりリアルに認識しようと考えられるのである。しかしその際、人により「理解」の深淺、広狭、質の違いは避けられない。例えば文献解釈の場合、かなり厳密な解釈学的ルールも存するが、対象が芸術作品などいわゆる客観的精神全般にわたり、更に必ずしも客観的に表現されない現象迄も対象にする限り、「理解」の真実性を確証することは容易ではない。

「理解」が、それにも拘らず信頼性を持ち、他人にとっても意味を持ちうる（つまり「共同性」を持つ）為には、認識者が、我意、我執を離れ、先入見や狭い見方（枠）を取り払い、他人の批判、吟味を受け入れる「開かれた態度」に努める他ない⁴。それは、ボルノーの言葉で云えば主観性からの「浄化」—これは原理的に不可能である—ではなく、主観性の「浄化」である⁵。この「浄化」によって、「理解」は誰においても同形、同質になるのではなく、むしろ画一的になりがちであったものがより個性的なものになるのである。というのも、通俗的な観念や感情にとらわれることなく透明に個々の独自の経験、教養、関心等が働くからである。このように「理解」が個性的であることは、不都合なことではなく、かえって「理解」の豊かさを意味する。それは、「共同性」を否定するのではなく、むしろそれを要求する。ではこのことはいかにして云えるのだろうか。

先ず、その手掛りとして芸術を考えてみよう。芸術は、その本質において自然科学的認識と異なり、全体的認識における活動である。芸術においては既成の見方、意味づけや感情、衝動、気分等にとらわれることがあってはならない。そのような厳しい創作態度から生まれる作品は、全く個性的でありながら、しかも万人の胸を打つのである。（より正確に云えば、個性的であるからこそ、共感性も増す。）

この事実は、誰もが認めうる所であるが、これは、なお美的領域であるが故に成立つと云われるかもしれない。しかし芸術における共感、感動は、単に孤立した審美的、感覚的領域においてのみ成立しているとは云えない。美そのものが本来的に全体を志向している。美は、情動を中心とするにしろ、全体の調和的あり方に他ならない。その全体が、広がり、深まれば、それだけ共感、感動も大きい。

とすれば、芸術的感動は、普通考えられるよりはるかに根源的であり、全体的であると云わなければならない。ある芸術家の思想、信条が仮に自分とは異質なものであるとしても、その作品に真に感動しうるならば、思想的相違よりもその芸術的共感の方がより根源的で信頼しう

るものであるとどうして云えないだろうか。普通には、思想、信条の方が確かなものであり、芸術的共感、感動は、単に感覚的で、曖昧、不確かなものと思われやすいが、しかし根源的、全体的なものの方を信頼すべきとすれば、むしろ逆になるであろう。

以上芸術に即して考えたが、しかし芸術においてだけでなく、更に一層重要な事実において上のことが考えられよう。

すなわち、異なった宗教や世界観を持った者が、互いに人間として共感し、又尊敬し合うということがある。その際、人間としての共感性は、普通考えられるよりはるかに深い意味を持っていると思われる。普通には、人間として共感し合うが、世界観が違う為にそれ以上深入りしないということがある。しかし世界観の違いよりも人間としての共感性をより根源的なものとして信頼し、そこから世界観の違いをも見ていくということもありうる。「対話」とは、まさにこのようなものであろう。つまり人間の根源的な共感性において、共通の世界観的立場は見い出せないにしろ、自己の立場を究極のものとしてせず、又相手の立場を断定せず、その相違を理解し合うのである（不都合なものとしてでなく、思想的に豊かにするものとして）。

このあり方は、意見の対立に結着をつけようとする「議論」や、妥協や譲り合いによって解決しようとする「話し合い」に対し、まさに「対話」の特徴である。「対話」は、結論も結着も必要としない。思想的違いがあっても、その違いのまま相手を肯定し合うのである。思想がいかなるものであれ、「対話」の相手として向い合うことは、既に相手に対する根本的肯定である。「対話」は、思想の違いよりも相手の存在全体を肯定し合う方がより根源的であるとの認識に基づき、又その真実性を証するものである。ここに、真理の同形、同質性にこだわることなく、真理を共に追求し合える「共同性」が成立するのである。

しかし「対話」が成立つためには、次のことがどうしても必要であろう。それは、既に述べたように、我意、我執を離れ、既成の見方、枠組にとらわれず、又相手に対し見せかけや隠しだてをせず、相手の吟味を卒直に受け入れる「開かれたあり方」に努めることである。しかしそれだけでなく、更に自己も相手も成立たせる「全体」（自己の外に対象的に取り出せる客体でも、自己の専有しうる立場でもなく、ただ共に帰依すべき「全体」）の立場に立つことである。それは、とりもなおさずいわば自分を無にし、自由に相手の身になりうることであるが、それは又自分の存在全体をとらわれなく発揮しうるということでもある⁶。

しかしこれと共に更に重要なことは、自己の言説、思想と生（生き方）が一致しなければならないということである。但しそれは、観念化された思想によって生を一貫させるという一方向的なものではなく、思想が生を活かし、又生によって思想が活かされるというものでなければならない。（それが一つになっている所が、いわゆる「境涯」と云われるものであろう）

以上のあり方に努めることによって、真に「対話」は成立つのであるが、実際に「対話」が行われることによって、このあり方は更に真実なものになっていくのである。

以上のように云えるとするれば、世界観は、信念のように私的領域に押しやられるものではなく、又逆に普遍性を主張する故に他の世界観と両立しないものでもなく、「対話」において「共同性」が成立し、共に語り合い、問い合うことが出来るし、又そうすべきものである、と

考えられるのである。

ところで、このような「対話」は、もはや従来の学問、更にはディルタイ以降の「精神科学」の立場をも越えていると云わなければならない。しかしそれは、学問に反するというのではなく、学的であるかどうかを問わず、又学問、芸術、宗教等の仕切りを設けない全体的生における事柄ということであり、しかもそのような真の全体的生においてのみ成立つということである。

かくて世界観は、共同の場で真剣に取り上げるべきものであると云えるのであるが、それで「世界観の教育」はいかに考えられるべきだろうか。

(四)

先に述べたように、そもそも教育目的、教育のめざす人間像、それを支える世界観なしに教育を論じ、教育を実践することは、無意味である。斯く斯くの人間に育って欲しいとの願いや理想から出発しない教育は、「魂の入っていない」単に機械的作業でしかない。教育実践は、教育する者の人間観、世界観の発現以外の何ものでもない。とすれば、自分の正しいと信じる世界観的自覚に迄被教育者を目覚めさせようとすることは、教育の究極的課題であると云える。

しかし教育は、又どこ迄も被教育者自身の個性、主体性、及びその独自の世界観が育つのを援助するものでなければならない。とすれば、これは、いかんともし難い矛盾であるかのようである。

これは、教育学の根本問題と云われる「指導か放任か」Führen oder Waschenlassenの根底にある問題であり（つまり単に教育方法の問題ではない故に）、しかもあれか、これかという問いの立て方も出来ない問題である。全く矛盾するかに見える両者が共になければ、そもそも教育は成立たない。

この問題は、子供の発達段階や教育の場所（家庭、学校……）に即して考えねばならないが、それは必要に応じて触れるとして、ここでは、その根本にある問題について考えたい。

教育は、云う迄もなく教育者の被教育者への愛と願い（教育理想）から発している。その際、相手がかけがえのないいのち（人格）であるが故に放っておかず、働きかけずにはおれないのであり、又かけがえのないいのちだからこそその独自のいのちを押えつけ、損うことがあってはならない。ここに、教育する者ののびきならぬ責任が存する。従って先ず何よりも教育する者の資格が問われなければならない。

それは、先ず今述べたように被教育者をかけがえのないいのち（人格）として認め、徹頭徹尾そこから願い、働きかけるかどうか、ということである。これが、教育愛の根本基準である。こちらの利己的願望による場合は云う迄もないが、又いかに高尚な理想であれ、その宣伝（プロパガンダ）になるならば、被教育者そのもののいのち（人格）から出発しているとは云えない。

この前提の上に、更に教育する者自身がいわば「世界観的良心」⁷を持っているかが問題で

ある。すなわち、先に述べたように「開かれた態度」において、我執や先入見なく、正しい認識に基づこうとしているかどうか、又その世界観と生（生き方）が一つになるように努めているかどうかの絶えざる反省である。

以上のいわば内的資格を満たすことは、確かに極めて困難ではあるが、しかし少なくともその方向への努力なしには教育はありえず、又その努力さえあれば、それだけ教育的意味を持ちうるのである。

ところで、教育する者が、このような「内的資格」において被教育者に働きかけるとしても、なお次のことが問題であろう。それは、教育において被教育者の「主体性」を育てるとはどうすることか、という問題である。

教育において「主体性」を育てるという場合、幼少期より何ごとも一人で出来るように早く子供を独立させればよい、というものではない。子供の独り立ちへの衝動、傾向をどこ迄も大切にしながら、他面次のことが必要であろう。

例えば、乳幼児期には親の充分な愛情と信頼による保護においてこそ「主体性」の基底となる心身の発達が可能である。そのような安らぎの中においてでなければ、子供の成長はおぼつかない。更に発達段階に応じて生活習慣（身体的習慣、礼儀作法等々）の形成や言語習得が不可欠であるが、これは、強制を伴い、しかも教育する側のあらゆる価値観、世界観がそこに具体的に凝縮される。このような確固とした生活習慣の形成がなくては、子供の自立はありえない。しかし又より広範囲に、子供は、心身全体による他のものへの同一化＝模倣により、周囲の好ましく思われるあらゆるものを吸収する。従って周囲の人間の生活態度全体が子供に決定的な影響を与える。以上は全て子供の自立性、主体性の土壌となる。

しかし更に、R. シュタイナーが強調するように⁸、歯の生え替りの時期（身体が一番堅い部分が形成され、身体の基礎が確立される7才位）から、思春期（自他を意識し、内面性に目覚め始める）迄の時期において、子供は絶対的に信服しうる権威を求め、その命令に従うことを無上の喜びとする。又これと共に偉人伝、その他の文学等において価値感情を満足させるものに没頭することにより、価値感情の豊かな形成が行われる。この形成が、後の思考力、判断力の基盤となるが、これを欠く子供は、いかに思考力を早くから身につけたとしても物事の全体を捉えることが出来ず、価値感情の伴わぬ空疎な思弁に墮する。

思春期に入ると、自他の意識が急に強まり、内面性に目覚めるが、これ以後は自分の思考、判断を最優先し、全てを自分の力で為そうとする。今や教育する者は、この態度を何よりも尊重し、育てていかねばならないが、しかしそれは、単に放任することではない。教育する者は、常に被教育者と「対話」することを心がけねばならない。それは、被教育者の語りかけをまともに受けとることから始まるかもしれないし、又教育する者の方から何としても語りかけねばならない時もある。しかしいずれにせよ、教育する者は、その時々に応じ卒直に自分の考えを語ることが大切であろう。そのようないわば実存的重みを持った語りかけが、被教育者の存在を認め、主体性を強めることになるのである。

ところで、自分で判断し、自分の責任において行動することは、一応主体的と云えるが、し

かしその自分とは何かが十分に自覚されない限り、まだ真の「主体性」とは云えない。

例えば、自分の価値基準によって他人を批判し、又自分を批判（反省）することは、自覚の一つの深まりであるが、しかし反省すべきこの自分が他人を厳しく批判するという誤りに気づいていなければ、未だ充分な自覚とは云えない。自覚の深まりと共に、反省すべき自分は、他人を批判しえない自分であり、又例えば偽善と思われた他人の行為も、自分と同じ弱さを持ちながら、にも拘らずそれに値しない自分に敢て為される好意として気づかれてくる、ということも起りうるであろう。このような自覚の深まりにおいて、他の誰でもないまさにこの私ということが実感されると共に、単に自分の力で生きているのではなく、かえって他によって生かされて生きていることに気づかれてくるであろう。この自分とは何かの自覚から生きるものでなければ、真の「主体性」とは云えない。

とすれば、主体的とは、単に他に依存せず、自立するというだけのことでなく、その根底としてむしろ実存的自覚において他によって生かされて生きる、ということにもなる。そこには、他に依存しないというだけの自立性にはない真に自由な「主体性」が成立つ。それは、自他の関係において互いに他の誰でもないのち（人格）として認め合い、自覚を深め合いながら、しかも自他の仕切りを取り払い、自己にこだわらない生き方である⁹。

このような自覚的あり方は、先に述べた「世界観的良心」において促進されるであろう。従って「主体性」を育てるとは、この「世界観的良心」を促しつつ、自覚を深めさせることでなければならない。この促しは、一般論的な言説によってではなく、被教育者の具体的な状況において、教育する者自身の実存的働きかけによってはじめて可能である。

以上見て来たように、「主体性」は、一個の全体であるが、重層的にも見る事が出来る。それは、単に自分で判断し、自分で生きるという面だけで考えることは出来ない。つまり単に孤立した個人の中に基づくのではなく、乳幼児からの発達段階に沿って見られ、又自覚の深まりにおいて内からも気づかれるように、幾重にも自己を越えた所から成立っているのである。

教育において「主体性」を育て、深めるということが、以上のように考えられるとすれば、教育する者がその世界観において被教育者に働きかけることは、被教育者の「主体性」やその独自の世界観を損うものであるとは決して云えないことになる。それどころか、むしろ被教育者の「主体性」、世界観の形成にとり、どの発達段階においても常に教育する者の世界観による働きかけが必要であると云わねばならない。価値観を抜きにした、あるいは曖昧にした働きかけは、かえって被教育者の「主体性」や世界観の形成をないがしろにする。但し、世界観による働きかけは、先に述べた「内的資格」において、しかも発達段階に即した仕方においてでなければならないのは云う迄もないが、しかし特に教育する者のその世界観への関わりの真実さそのものが、教育的に決定的な意味を持つと云わねばならない。

ところで、このことは、以上からも明らかなように教育する者の世界観がそのまま被教育者に伝わるということではない。被教育者のうちに異なった世界観が生まれることもある。それは、教育の失敗ではなく、むしろ望ましい結果とさえ云える。真理は、同形、同質のものと

して受けとられるべきであると考えられるならば、教育の失敗かもしれないが、しかし思想の対立を越えた所に成立つ「対話」を認めうるならば、それは、被教育者の独自性が生かされたものとして、又「対話」において更に一層真実に、より豊かにし合えるものとして歓迎されるべきものである。画一的なものには、何らそのような可能性や力はない。

近代教育学の結語は、全人教育であると云われるが、その際、これ迄は 3 Hs (Head, Hand, Heart) 等と云われるように子供の多面的、ないしは全面的可能性の実現に専ら重点が置かれ、それに対し、全体としての人間の自覚の面が十分に顧みられなかったように思われる。それは、近代教育学の一大主張である児童中心主義のやむをえない帰結であったとも云える。

確かに、ルソー、ペスタロッチー、フレーベル等において、明確な人間像があり、その背後に壮大とも云える世界観があったが、しかし児童中心主義が強調されることによって、子供の「無限の可能性」を引き出すことが最大の目標になり、人間の全体像やその自覚化は、子供の可能性を限定するものであるかのように見られたと思われる。

それは、「人間の部分」か「部分としての人間」の認識に慣れ、全体的人間（自己）の自覚から遠ざかった近代的思惟の性格と一つに結びついたものであろう。しかし全人教育は、多面的な可能性の実現だけでなく、究極的に全体としての人間（自己）の自覚を得させるものでなければならない。今日のこの「人間忘却」とも云える状況の中において、このような全人教育こそまともに取り組まれねばならないであろう。

註

1. 今世紀に入り、一部において危機感から人間についての細分化された知識を総合し、全体としての人間を捉えようとする種々の人間学的立場が生じた。それは、人間を総合的に理解しようとするが、しかし全体としての人間像は、次々にもたらされる諸科学の成果と、又人間自身の自由な創造的企投性の故に常に開かれた、つまり原理的に非確定なものとみなされる傾向が強い。これは、知識を総合しつつ、しかも従来の断定的な、いわば閉ざされた人間像を破る意味を持っているが、しかし学的立場に留まることによって、実存的自覚による真の全体的人間（自己）理解に迄達せず、しかも往々にしてそれをおおい隠す危険性を持っている。すなわち、対象認識における全体的人間の不可測性の強調は、それが実存的自覚の確かさを否定するものではないにも拘らず、それを見失わせやすいのである。
2. このことは、実は何よりも重要な点であるが、これについては、この小論全体において考えようとしている。
3. 認識活動の原動力は、いわゆる知的好奇心だけでなく、更に想像力を挙げる事が出来る。両者は、切り離せないが、前者は客観的な方向に的をしばって向うのに対し、後者は自己自身をもつむ一つの全体世界への連関性の広がり活性化させ、それによって認識活動に生命を吹き込む。教育において、このような想像力を呼び起し、豊かなものにすることは何よりも大切である。好奇心だけでは、いかなる自発的認識活動も「知識の為の知識」に墮すおそれがある。
4. O.F. Bollnow, "Das Doppelgesicht der Wahrheit" (1975), S. 11~S. 86.
5. O.F. Bollnow, "Maß und Vermessenheit des Menschen" (1962), S. 138.
6. 拙稿『『対話』の構造と意義』（神戸女学院大学論集 第79号所収）参照。
7. M. Buber, Werke, Erster Band (1962), S. 809 ff.

8. ルドルフ・シュタイナー著（大西そよ子訳）「精神科学の立場から見た子供の教育」（人智学出版社）40頁以下。
9. 拙稿「ブーバーの『我—汝』思想における人間理解」（下程勇吉編「教育人間学研究」所収）参照。

原稿受理 1982年4月16日